

Maria Helena Ançã
mariahelena@ua.pt

Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português

Revisiting linguistic awareness: Appropriation of the concept by future teachers of Portuguese

RESUMO - Este texto chama a atenção para a importância da capacidade de reflexão sobre a língua portuguesa, especificamente, no caso de futuros professores de Português. Faz inicialmente um enquadramento teórico que se reporta ao Movimento Britânico *Language Awareness*, iniciado nos anos oitenta do século passado, e aos seus desenvolvimentos posteriores. Pretende analisar a apropriação do conceito de consciência linguística (CL) em finalistas de um curso de mestrado para o 1º Ciclo do Ensino Básico, para professores generalistas e, por conseguinte, também professores de Português. Para o efeito, numa aula sobre a CL, interrogam-se os estudantes, através de duas questões escritas, sobre a altura e a circunstância em que cada um teve consciência da sua língua materna e sobre os contactos estabelecidos com línguas estrangeiras e o respetivo impacto na tomada de consciência das línguas (materna ou estrangeiras). Os resultados gerais apontam para uma não apropriação do conceito de CL, sendo este, por exemplo, identificado com a aquisição da oralidade ou da escrita. Os contactos com as línguas estrangeiras limitam-se praticamente às línguas aprendidas em contexto escolar. Em termos de impacto destas línguas na tomada de consciência da língua materna ou de outras línguas, este foi muito ténue, implicando apenas uma perceção de algumas diferenças (sobretudo lexicais) existentes entre as línguas românicas contactadas/aprendidas e a LP. Duas explicações são plausíveis para estes resultados: (i) o facto de estes estudantes não terem tido outras vivências linguísticas e culturais noutros espaços geográficos, ou contactos com outros falantes de outras variedades de Português, ou com estrangeiros e com as suas línguas; (ii) o próprio perfil do curso que não especializa em determinada área mas generaliza todas as áreas.

Palavras-chave: consciência linguística, língua portuguesa, futuros professores de Português.

ABSTRACT - This paper draws attention to the importance of the ability to reflect on the Portuguese language (LP), specifically in the case of future teachers of Portuguese. It begins with the theoretical framework that relates to the British Movement *Language Awareness*, which started in the eighties of the last century, and its subsequent developments. It intends to analyze the appropriation of the concept of linguistic awareness (CL) by final year students of a master's course for the 1st cycle of compulsory education, by generalist teachers, and, therefore, also by Portuguese teachers. To this end, in a lesson on CL, students are asked, through two written questions, about the time and circumstance in which they became aware of their mother tongue and about the contacts with foreign languages and their impact on the language awareness (mother tongue or foreign). The general results point to a non-appropriation of the concept of CL, which is identified with the acquisition of oral or written language. The contacts with foreign languages are practically limited to the ones learned in the school context. In terms of the impact of these languages in the mother tongue or other language awareness, it was very tenuous, implying only a perception of a few differences (particularly lexical) existing between the Romance languages contacted/learned and the LP. Two plausible explanations for these results are: (i) the fact that these students have had no other linguistic and cultural experiences in other geographic areas, or contact with other speakers of other varieties of Portuguese, or with foreigners and their languages; (ii) the course's own profile, which does not specialize in a particular area, but generalizes all areas.

Keywords: linguistic awareness, Portuguese language, future teachers of Portuguese.

Introdução

Desde muito cedo me apercebi da diversidade intralinguística da língua portuguesa (LP), no meu caso concreto, do português europeu (PE), por ter tido

contactos com diferentes variedades desta língua em simultâneo. Embora tendo nascido e crescido em Lisboa, onde fiz os estudos primários, secundários e superiores, a minha família materna era do Algarve e a paterna do Alentejo¹ e da Beira-Litoral². Esta abertura geográfica

¹ As duas regiões mais a Sul de Portugal.

² Região Centro-Norte.

e linguística fez despertar em mim, desde criança, uma sensibilidade e uma curiosidade para as questões da LP, em especial para as suas particularidades dialetais a nível fonético-fonológico, léxico-semântico e morfossintático. Nesta última se inclui a utilização do gerúndio (ex: estar + VGerúndio) que não é específico apenas do Português do Brasil, mas de todo o Alentejo e Algarve, ou seja, de mais de metade do território português³.

A par deste facto, estive exposta ao Francês enquanto ainda frequentava o ensino primário, sentindo-a como minha segunda língua. Com este ‘acréscimo’ de saber linguístico, fiquei um pouco mais ‘segura’ para estabelecer pequenas pontes entre as variedades de PE que conhecia e, também, entre alguns aspetos, sobretudo lexicais, das LP e francesa. Só mais tarde, já em contexto formal de ensino do Francês, comecei a ter uma consciência mais explícita sobre certas questões relativas ao funcionamento das línguas francesa e portuguesa. Poderei dizer que estas minhas vivências linguísticas constituíram uma enorme vantagem para a minha vida em geral: pessoal, académica (fiz a minha Licenciatura em Letras) e profissional, – a atenção à LP e a reflexão sobre a(s) língua(s) levaram-me a ser professora de línguas, em especial de (ensino do) Português.

Nas minhas aulas, quando falo em didática da variação da LP, quase sempre começo com o texto de Hélder Macedo, da Revista Camões, no qual ele liga a sua identidade ao seu percurso linguístico e literário: “A minha língua portuguesa é africana, brasileira e europeia. A minha *Portugalidade* inclui ser africano e brasileiro...” (Macedo, 1999, p. 6). De salientar que o autor nasceu em Moçambique, onde começou a ler os escritores brasileiros, viveu na Guiné (designação colonial, dado ser então território ultramarino português) e em São Tomé e veio para Portugal para prosseguir os seus estudos universitários.

Com efeito, contactos e vivências por vários espaços geográficos onde também se fala a LP, a par de outras línguas, confere a qualquer sujeito uma pré-disposição para o reconhecimento das diferenças dentro do mesmo sistema linguístico, como ainda das diferenças/distâncias entre o funcionamento da língua materna (LM) e o funcionamento linguístico das línguas contactadas/conhecidas/aprendidas. É, portanto, nesta perspetiva que me interesso pela biografia linguística dos alunos e pelas suas múltiplas vivências em variedades da mesma língua ou de outras línguas e, ainda, pelos seus contactos interculturais, com sujeitos de outras culturas e de outras línguas.

Portugal tornou-se um país de imigração, principalmente desde os anos setenta do século passado, na sequência de mudanças políticas e sociais ocorridas neste país. É agora um país multicultural, onde numerosas línguas são faladas. No *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo* (2014), relativo a 2013, o total da população estrangeira legalizada corresponde a 401.320 cidadãos (aproximadamente 5% da população total do país), com registo de um decréscimo de 3,8%, face ao ano anterior. Embora com esta ‘nova vocação’ de país de imigração, Portugal nunca deixou de ser um país de emigração. Aliás, atualmente o saldo do movimento migratório de partida⁴ é superior ao de chegada, dada a recessão económica do país. Esta é também uma das razões pelas quais cerca de cinquenta e três mil cidadãos estrangeiros abandonou este país nos últimos quatro anos (SEF, 2010)⁵.

Neste âmbito, os alunos da Universidade, futuros professores de Português, terão vivido e convivido nalgum momento das suas vidas com falantes de outras variedades da LP, ou com falantes de línguas estrangeiras (LEs), em viagens, visitando familiares emigrantes, ou, através de programas de intercâmbio (Erasmus, por exemplo) ou ainda no atual contexto académico com colegas da Universidade, de variadíssimas nacionalidades e proveniências. Estes contactos informais com línguas e variedades distintas das suas terão desencadeado algum tipo de perceção ou de tomada de consciência das diferenças/semelhanças em determinado domínio (lexical, fonológico...) com a sua LM. É sobre essa ‘sensibilidade’ linguística, ou na aceção de Cazden (1974), essa capacidade de tornar “opacas”, porque focalizadas, certas formas da língua, que decidi interrogar um pequeno grupo de estudantes, futuros professores de Português, mas, sem que antes tentasse definir alguns conceitos enquadradores destas questões.

A consciência linguística e outros conceitos operatórios na educação linguística

A temática da consciência sobre a língua, pela sua enorme relevância e produtividade, apresenta-se como uma abordagem extremamente promissora no âmbito da educação linguística. Pelas suas potencialidades e múltiplas focalizações permite ao professor perspetivar o ensino de uma língua de uma forma mais abrangente, com recurso a diferentes parâmetros (afetivo, cognitivo, entre outros), mas também de o articular com contextos mais amplos, como sejam os contextos sociolinguísticos, culturais e políticos. Do ponto de vista do aluno, implica-o

³ Esta extensão geográfica não é proporcional à sua demografia. O Alentejo, sobretudo no interior, tem sofrido um processo de despovoamento nestas últimas décadas.

⁴ Os fluxos migratórios para o exterior têm características completamente diferentes das dos primeiros fluxos do século XX. Trata-se de jovens qualificados em termos académicos e profissionais que não encontram emprego em Portugal.

⁵ A aquisição da nacionalidade portuguesa pode ter pesado, de alguma forma, na contagem decrescente da população estrangeira, engrossando agora os números da população portuguesa.

no processo de aprendizagem promovendo, por um lado, a sua autonomia (tomando consciência do que sabe, do que não sabe e do que precisa ainda de aprender). No caso de um público de língua não materna no que diz respeito às línguas (LM e língua-alvo, que não estarão desligadas), possibilita a descoberta de novos modos de as olhar, de as encarar e de as aprender (Ançã, 2008). É de salientar ainda que o desenvolvimento da consciência sobre a língua conduz os falantes a se aperceberem da sua identidade linguística e social, tornando-os cidadãos mais atuantes em sociedade e críticos, – transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis (Clark e Ivancic, 1991), ou seja, dotados de uma consciência linguística crítica (na linha de Fairclough, 1992, que releva a importância dos aspetos sociais da língua, no âmbito de uma consciência crítica do mundo).

Mas façamos um percurso por estes três conceitos: competência metalinguística, consciência linguística e consciência metalinguística.

Competência metalinguística

O termo *metalinguístico*, considerado um neologismo (Gombert, 1990), começou a ser utilizado, sobretudo, na primeira metade do século XX, e esteve inicialmente conotado com a Linguística. Jakobson (1963) referindo a lógica moderna, diz-nos que esta distinguiu dois níveis de linguagem: a “linguagem-objeto” falando dos objetos, e a “metalinguagem” falando da própria linguagem, – esta última ocupando um papel fulcral, não só para os teóricos, mas no quotidiano de qualquer falante, e desempenhando ainda um papel de relevo na aquisição da LM e na aprendizagem de LEs. Deve-se também a este autor o alargamento do modelo de Bühler, de 1934, com a inclusão da função metalinguística.

Na escola francófona, inicialmente de pertença linguística, vários autores utilizaram este termo para se referirem à língua ou à sua utilização. No entanto, é no âmbito da psicologia e da psicolinguística que este conceito é ampliado, integrando uma dimensão cognitiva à dimensão linguística. Nesta linha, encontramos Gombert (1990), Gombert e Colé (2000), para quem o termo *competência metalinguística* engloba estas duas dimensões: a linguística e a psicolinguística. A competência metalinguística inclui, então, os processos cognitivos de gestão consciente (de reflexão e de controlo deliberado) de objetos linguísticos (*langagiers*), bem como da sua utilização, sendo as *atividades metalinguísticas* subdomínios da metacognição (na senda de Flavell). Esta competência metalinguística pressupõe, por conseguinte, que o sujeito seja capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua e de refletir

sobre elas. De tal forma esta capacidade de reflexão sobre o funcionamento de uma língua desempenha um papel importante que Gombert e Colé (2000) consideram ‘iletrados’ aqueles que possuem fracas capacidades a este nível.

Gombert (1990, 1996) tomando a língua como objeto, analisou o desenvolvimento da competência metalinguística na criança, nas diversas componentes: *metafonológica* (capacidade particular que corresponde à possibilidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de maneira deliberada); *metassintática* (possibilidade de gerir mentalmente e de forma consciente os aspetos sintáticos da linguagem e de controlar deliberadamente o uso das regras da gramática, – os discursos metalinguísticos sobre a gramaticalidade e a agramaticalidade das frases estão aqui incluídos); *metalexical* (a possibilidade do sujeito de isolar a palavra e de a identificar como sendo um elemento do léxico e, ainda, a tentativa de aceder intencionalmente ao léxico interno); *metassemântica* (capacidade de reenviar ao mesmo tempo para a capacidade de reconhecer o sistema da língua como um código convencional e arbitrário, e também para os elementos significantes de tamanho superior à palavra, sem que os significados estejam afetados, – o tratamento da linguagem figurada, metáfora/sentido literal, insere-se neste âmbito), *metapragmática* (capacidade de representar, organizar e regular os empregos no próprio discurso: as ambiguidades referenciais, a adaptação do discurso ao destinatário, o domínio das regras sociais da língua, o humor linguístico...); *metatextual* (relaciona-se com a gestão metalinguística dos diferentes tipos de texto, por exemplo, o conceito de texto/não texto, sendo a narrativa o primeiro tipo de texto a ser adquirido).

Paralelamente a estas atividades metalinguísticas, conscientes, existem atividades não conscientes e não controladas, *epilinguísticas* (termo emprestado a Culioli e por ele introduzido em 1968)⁶. Os dois conceitos sendo da mesma natureza, afastam-se pelo grau de consciência sobre a língua (explicitado, controlado, verbalizado). Esta fronteira é, com efeito, algo flutuante, porque pouco consensual no seio da comunidade científica. Além do mais, segundo Gombert (1990), o termo ‘epilinguístico’ não terá tido um grande impacto a não ser na literatura francófona da especialidade⁷.

Consciência linguística e consciência metalinguística

CL será a tradução aqui usada para o termo *language awareness* (LA). Na sequência do que foi dito anteriormente, esta consciência aproxima-se do conhecimento

⁶ “Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (définit comme “activité métalinguistique non consciente”)” (Culioli, 1968, p. 108).

⁷ No entanto, no Brasil este termo tem tido alguma produtividade (cf. sobretudo Geraldi, 1991). Curiosamente, também van Lier (1998) refere estes dois tipos de atividades, citando Gombert, como veremos mais adiante.

epilinguístico, enquanto a consciência metalinguística (CM) integra o conhecimento metalinguístico. No entanto, entre o primeiro tipo/nível de consciência e o segundo existe um *continuum* e não uma fronteira.

Mas, comecemos por um historial do conceito LA, ligado ao movimento britânico com o mesmo nome (*British Language Awareness Movement*) e conotado essencialmente com Hawkins (1996), mas também com James e Garrett (1991). Surge estreitamente relacionado com questões de educação linguística, em particular com o desenvolvimento da consciência sobre as línguas em contexto escolar. Como evidencia Hawkins em 1992, o ponto de partida desta abordagem consistiu no reconhecimento da importância central da linguagem e na insuficiência da aprendizagem linguística oferecida na escola. No entanto, desde os anos setenta do século passado que se manifestava alguma preocupação com os padrões de literacia nas escolas britânicas, testemunho desse facto foi o surgimento, em 1975, do Relatório de Bullock: *A Language for Life* (Hawkins, 1996).

O grupo que se ocupou da difusão do conceito, o *National Council for Language in Education*, define a LA numa forma bastante abrangente: “Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life” (Donmall, 1991, p. 108).

Partindo dos trabalhos de Hawkins e de Donmall, – e porque o termo LA rapidamente se expandiu, crescendo a sua utilização e também a proliferação dos seus sentidos e, ainda, as suas múltiplas traduções –, James e Garrett (1991) especificam os vários domínios constitutivos desta consciência:

- domínio afetivo – prende-se com o desenvolvimento de atitudes, de curiosidade, interesse, sensibilidade pela língua;
- domínio social – tem em conta a presença das minorias étnicas e das suas línguas, assim como a variedades da mesma língua, e recorre à LA como instrumento de harmonização social;
- domínio ‘de poder’ – abarca dois aspetos complementares: (i) a linguagem como instrumento de manipulação política ou outra (referência a Paulo Freire e ao conceito de *conscientização*, mas, também, aos ‘novos’ ímpetus da LA, com Norman Fairclough: Consciência Linguística Crítica); (ii) o controlo que o sujeito pode exercer sobre a língua e sobre a sua aprendizagem;
- domínio de realização – relaciona a tomada de consciência com a melhoria do desempenho linguístico;
- domínio cognitivo – relacionando a linguagem e o pensamento, implica a reflexão sobre a língua (contrastes, unidades, funções das línguas), ou seja, uma dimensão analítica que ultrapassa o estudo das formas e das regras (Ançã e Alegre, 2003).

Neste último domínio, a LA pode assumir o papel de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, sobretudo no âmbito do ensino da LM, ou no caso do ensino da LE, pode aproximar-se de um novo tipo de análise contrastiva:

...not CA [Contrastive Analysis] of the classical sort done by linguistics and then made over to textbook writers, but CA done by pupils as FL [Foreign Language] learners themselves, to gain linguistic awareness of the contrasts and similarities holding between the structures of MT [Mother Tongue] and FL (James e Garrett, 1991, p. 6).

Hawkins (1992, p. 42) fundamenta a LA (que traduz para Francês pelas expressões (“*réflexion sur le langage ou prise de conscience méta-linguistique*”), como uma *matière-pont* (tradução de *bridging subject*), entre o estudo da LM e da LE. Apresentando os desenvolvimentos desta abordagem nas escolas britânicas, constata que existe uma relação estreita entre a ausência desta consciência e a dificuldade de muitos alunos em ler e escrever na sua LM; por outro lado, o desenvolvimento de competências em LE é condicionado pelo desenvolvimento atingido em LM e vice-versa.

Com efeito, são essencialmente as questões do tipo de conhecimento e do tipo de controlo que farão a distinção entre CL e CM. Assim, no caso do conhecimento implícito e do controlo espontâneo das operações linguísticas será utilizada a lexia ‘consciência linguística’ (*language awareness*), reservando ‘consciência metalinguística’ (*metalinguistic consciousness*) para o conhecimento explícito e controlo deliberado (Titone, 1988).

Dada a ambiguidade gerada à volta destas questões, Schmidt distingue vários tipos de consciência (Huot e Schmidt, 1996): *a consciência como conhecimento* (a questão do conhecimento implícito/explicito que deve ser encarado como um *continuum* e não como uma oposição), *como intenção* (distinção da aprendizagem intencional da não intencional, dado que a primeira é inconsciente e a segunda consciente), *como controlo* (não sendo consensual a oposição entre tratamento controlado ou automático, a proposta vai no sentido de que o emprego espontâneo da língua seja considerado inconsciente, porque não repousa sobre o conhecimento explícito nem sobre a mobilização desse conhecimento, enquanto a ‘automaticidade’ está ligada ao conhecimento processual implícito), *como atenção* (desempenha um papel fulcral na aprendizagem, sendo variável o grau de atenção consoante os domínios sobre os quais recai a atenção: atenção lexical, morfossintática, fonológica, pragmática ou cultural) e *consciência como tomada de consciência* (com três níveis: *a percepção*, que nem sempre implica consciência, podendo algumas percepções desenvolver-se a nível inconsciente; o *‘prestar atenção’/prise en compte/noticing*, na maior parte das vezes verbalizado e que reenvia para o registo consciente dum acontecimento; e a *compreensão*, que implica o reco-

nhecimento dum princípio geral, duma regra, não apenas dum acontecimento, como no caso anterior).

Van Lier (1998) contrapondo a um modelo cognitivo de consciência na aprendizagem de línguas, inspirado em alguns psicólogos (nomeadamente em Piaget), apresenta um modelo interpessoal e social, onde se relacionam a consciência e as interações sociais. Este modelo considerado para van Lier como mais apropriado para a aprendizagem de línguas, baseia-se em autores para quem a consciência é um fenómeno social (Vygotsky, Bakhtin, Wittgenstein) e estrutura-se a quatro níveis hierárquicos. O primeiro (*affordance*), parte de uma consciência mais global, mais elementar, passando pelo nível 2, por um conhecimento perceptivo dos objetos e dos acontecimentos (*awareness, attention, focusing*) até chegar ao nível 3, que encontra as consciências epilinguística e metalinguística (com referência a Gombert), respetivamente, o controlo prático/narrativo (consciência, criatividade e jogo) e o controlo académico/técnico (consciência discursiva, conhecimento metalinguístico, análise formal), ou seja, a metaconsciência cognitiva e linguística. Finalmente, no nível 4, o nível superior de consciência, chegamos à consciência crítica (van Lier, 1988, p. 136).

As questões que envolvem a LA, como vimos, são bastante complexas e não se reduzem a meras dicotomias entre modos de conhecimento e modos de processo (implícito/explicito, consciente/inconsciente, controlado/automático), mas atravessam níveis e graus distintos e diferem de sujeito para sujeito. Além do mais, e como demonstra van Lier, a consciência também pode definir-se e ser definida com recurso a dados sociais e contextuais, aliás, esta linha era já apontada por James e Garrett (1991) aquando da delimitação de LA, com os domínios social e ‘de poder’ (Ançã, 2008).

Num trabalho de revisão de literatura, Svalberg (2007) destaca a importância dos anos noventa do século passado no arranque e na difusão da LA. Para isso, contribuíram os seguintes acontecimentos: o livro de James e Garrett, de 1991; a fundação da ALA/*Association for Language Awareness*, no Reino Unido, em 1992⁸; no mesmo ano, a primeira edição da revista *Language Awareness*; a publicação do artigo de Schmidt, de 1990, sobre a consciência na aprendizagem das línguas; e igualmente a edição de Fairclough, de 1992.

De acordo ainda com Svalberg (2007, 2012), os desenvolvimentos da LA, nestes vinte anos, têm ocorrido em áreas de investigação e práticas aparentemente distintas, todavia é a sua natureza multidisciplinar que constitui a sua força, sem que o seu campo seja fragilizado.

Num trabalho de 2009, esta autora interroga e testa o constructo *engagement with language*, sendo este

precisamente o título do seu artigo (*Engagement with language: interrogating the construct*). Neste espaço discute o que pode ser o compromisso com a língua/linguagem e como pode ser identificado, destacando os aspetos cognitivo, social, afetivo desse compromisso, aliadas a noções que vêm precisar este compromisso (*attention, autonomy, agency*).

Na sequência da 9ª Conferência da ALA, em Hong Kong (26-29 junho de 2008), e com alguns dos textos aí apresentados, saem duas publicações que marcam, de certa forma, uma nova viragem na LA: o volume 18, 3 & 4, da revista *Language Awareness*, de 2009, guardando o espírito *Engaging with language* (sendo este, com efeito, o seu enfoque); a antologia editada por Breidbach, Elsner e Young, de 2011, intitulada *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Socio-Educational Perspectives*.

Esta Antologia redefine LA, situando-a na tradição de Hawkins (1984), como uma ponte entre o curriculum e as línguas de casa e da escola, em diferentes contextos educativos, pessoais ou sociais. Retoma, então, uma definição da ALA (a mesma que encontramos hoje no site desta Associação): “the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Breidbach *et al.*, 2011, p. 11). Desta definição destaco as seguintes palavras-chave: *conhecimento explícito, consciência, sensibilidade, aprendizagem da língua, ensino da língua e usos da língua*. Ao encontro destas, e no próprio título da obra, enfatizo as dimensões da LA preconizadas: a *político-cultural* (poder e controlo exercidos através da linguagem: ideologia e aprendizagem de línguas, política linguística, usos da língua em discursos públicos) e a *socioeducativa* (atitudes e crenças de alunos e professores sobre a língua, aprendizagem da língua, estatutos das línguas e das variedades intralinguísticas...). Segundo os editores, estas duas dimensões têm sido pouco exploradas, em termos investigativos, quer no campo teórico quer em estudos empíricos. É evidente que o interesse pela *dimensão linguística* se mantém, constituindo esta a terceira dimensão da LA.

Com efeito, as três Conferências Internacionais da ALA, que se seguiram à de Hong Kong, privilegiaram, de alguma forma, estas ‘novas dimensões’: a 10ª realizada em 2010 (25-28 julho), em Kassel, Alemanha, com o tema “Awareness Matters: Language, Culture and Literacy”; a 11ª, em 2012 (8-11 julho), em Montreal, Canadá, com o tema “LA for our Multicultural World”; a última, que teve lugar este ano, 2014 (1-4 julho), em Hamar, Noruega, subordinada ao tema “LA: Achievements and Challenges”.

⁸ No site da Associação o ano indicado é 1994 (12/04/1994) (www.languageawareness.org).

O estudo empírico: sobrevoando a consciência linguística

No âmbito de uma aula cujo módulo se intitulava *Desenvolvimento da competência metalinguística e da consciência sobre a(s) língua(s)*, e depois de apresentada e comentada a bibliografia, solicitei às estudantes que respondessem a questões relacionadas com o tema.

Segui um pouco o estudo de Ançã e Alegre (2003) sobre consciencialização linguística na perspectiva de futuros professores, trabalho realizado em 2001, mas publicado mais tarde, numa revista para professores de Português. Na altura, o tema era ainda inovador e a CL não era um assunto contemplado nem trabalhado em termos pedagógicos, embora em Portugal já houvesse investigação nesse sentido.

No quadro do módulo a lecionar, iria apresentar resultados de alguns estudos académicos (mestrados) e de projetos de investigação, nomeadamente do estudo em cima referido. Por isso, achei pertinente confrontar as estudantes com algumas questões sobre a CL, questões com as quais outros estudantes já tinham sido confrontados.

Tinham passado, entretanto, treze anos entre o estudo em cima referido e a minha aula. O panorama é atualmente bastante diferente e esta temática constitui já uma preocupação para o ensino. A CL é abordada desde o 1º ano de escolaridade (nomeadamente, a consciência fonológica), dispondo os professores e os estudantes de numerosas publicações pedagógicas (ver, por exemplo, Freitas *et al.*, 2007, ou Duarte, 2008) e constando ainda, ou sobretudo, dos Programas de Português e das Metas Curriculares do Ensino Básico.

O grupo que estava diante de mim, pela primeira vez, para o módulo que eu iria lecionar, integrava uma disciplina de opção, de um Mestrado em Ensino, destinado a futuros professores generalistas, do 1º Ciclo do Ensino Básico/1º CEB⁹ e, por esta via, a futuros professores de Português. Aliás, este grupo já tinha realizado a disciplina de Didática do Português, com outro docente, no ano anterior.

Este grupo era constituído por dez alunas, na sua maioria com 22 anos¹⁰. O número reduzido de participantes é explicável pelo facto de se tratar de uma disciplina de opção. A exceção de uma mestranda nascida em Angola, todas as outras viveram sempre nos locais onde nasceram, sendo a cidade onde a Universidade se situa próxima dos locais de nascimento/residência das mestrandas.

Para facilitar as respostas às minhas questões, distribui três folhas A 4 por aluna, com os seguintes enunciados:

- (a) “De uma forma sucinta, tente recordar-se da altura e das circunstâncias em que teve, pela

primeira vez, consciência da sua língua materna (1. *quando*; 2. *como*; 3. *em que contexto?*).

Apresente alguns comentários sobre os *contactos*, em meio formal e não formal, que foi estabelecendo com línguas estrangeiras e sobre o *impacto desses contactos na tomada de consciência das línguas* (materna e línguas estrangeiras), por exemplo a nível de semelhanças, diferenças...”

A primeira reação geral das mestrandas foi de surpresa. Mas, ao fim de 20 minutos, aproximadamente, obtive os seus comentários escritos.

Analizando agora os depoimentos, e começando pela Questão A, verifica-se que as respostas sobre o momento em que cada uma teve consciência da sua LM incidem sobretudo no período da infância (4/5 anos, 7/8 anos, 10 anos), sendo o contexto mencionado, em 9/10 respostas, o informal (em casa, com a família), apenas há uma referência ao contexto formal (escola e no 1º CEB).

Relativamente ao modo como cada uma teve consciência da sua LM, destaca-se um denominador comum: a comparação com outras línguas, ou melhor, a percepção de algumas diferenças/semelhanças entre as línguas. Esta percepção processou-se, essencialmente, através do *contacto direto* com crianças que falavam outras línguas, do *contacto (fugaz) com a língua estrangeira por interposta pessoa* (o caso dos encontros com familiares emigrantes) e do *contacto indireto* através de músicas infantis em LEs e os programas (desenhos animados, filmes) em LE na televisão portuguesa.

No que diz respeito ao contacto direto com estrangeiros, temos os seguintes registos.

A 4¹¹ – “Acho que tomei consciência da minha LM, durante umas férias de verão [...]. Conheci uma menina francesa da minha idade, e percebi aí que não falava como eu, uma vez que não percebia o que ela dizia”.

A 6 – “...havia um menino na praia que era imigrante, ele falava português mas apercebi-me que falava outra língua com os pais. Aí percebi que a minha língua não era a língua que toda a gente falava...”.

A 9 – (Tomou consciência da sua LM numa viagem de férias a Espanha, ao ouvir as crianças a brincar e a falar noutra língua) “Esta foi uma grande surpresa, uma vez que para mim apenas existia o Português”.

É de assinalar a centralidade num ‘eu linguístico’ (aliás, próprio da infância e do desenvolvimento cognitivo desse período), ao ouvir/contactar com o outro linguisticamente diferente, toma consciência da existência de outras línguas para além ‘da sua’, desvanecendo-se, assim, a ilusão da língua única.

Relativamente ao contacto (fugaz) com LEs por interposta pessoa, que, de algum modo, contribuiu para a

⁹ Para os quatro primeiros anos de escolaridade, ou seja, para futuros professores de crianças dos 6 aos 10 anos.

¹⁰ Havia duas mestrandas com mais de 35 anos.

¹¹ Aluna 4.

tomada de consciência sobre a LP, é referido o encontro com familiares emigrantes (em França e em Itália), que voltavam nalguns verões a Portugal, mas sem explicitação da forma como esse ‘contacto linguístico’ despertou algum tipo de consciência sobre a LM.

Ainda sobre a tomada de consciência da LM e considerando o contacto indireto com LEs, os meios apontados são as canções em LEs, presumivelmente através de um gravador áudio (A1, no 1º CEB, – “tive contacto com várias músicas em diferentes línguas e tomei consciência de que existiam outras línguas para além da minha”), ou ainda, através da televisão:

A5 – “Porque é que as pessoas da televisão estavam a falar de uma forma incompreensível (numa LE)?”

A7 – “Na televisão via alguns programas ou séries que me chamavam a atenção pelo fato da comunicação se estabelecer numa outra língua, que não o português [...] tive consciência de que eu falava português, mas que existiam outras línguas para comunicar”;

A10 – “...quando comecei a ouvir em programas de televisão, pessoas que falavam de uma maneira que eu não conseguia perceber. Talvez tenha sido nessa altura que me apercebi que falava uma língua e que esta não era única”.

A centralidade num ‘eu linguístico’ é aqui também realçada. Contudo, pelo facto de não ter havido contacto direto com falantes de outras línguas, a existência de outros linguisticamente diferentes é sentida como algo distanciado.

É curioso que não tenha havido nenhuma referência à diversidade do PE, nem ao Português do Brasil (a comunidade brasileira é a comunidade estrangeira mais numerosa em Portugal, SEF, 2014). Pelas várias referências aos programas televisivos, seria plausível que estas mestrandas, pelo menos, através da televisão, tivessem ‘prestado atenção’ (*prise en compte/noticing*) a locutores de várias partes do país, ou a brasileiros, quer em entrevistas num formato mais convencional quer em entrevistas de rua (testemunhos).

Há ainda três respostas que denotam uma indistinção entre competências linguísticas e CL, como se verifica pela assimilação deste conceito com a aquisição da escrita (A8), a produção da primeira palavra (A2), a memorização de um poema (A 3).

Para a Questão B, os resultados apontam para contactos com LEs não muito diversificados e advindos na sua maioria do contexto de aprendizagem formal, nomeadamente das línguas que constam nos currículos do Ensino Básico e Secundário: o Francês e o Inglês (7 registos em cada), a LP (?), o Espanhol e o Latim (1 registo cada). Quanto aos contactos com as LEs em meio não formal, são apontadas: o Francês (família emi-

grante em França, colega acabada de chegar da Suíça, filmes/5 registos), o Espanhol (viagens a Espanha, canções, desenhos animados/4 registos) o Inglês (canções, filmes/3 registos), Mandarim (colega chinesa da mesma turma ou conhecimento travado com duas chinesas na residência universitária/2 registos), o Turco, o Polaco e a Língua Gestual Portuguesa (1 registo cada). Há uma referência ainda ao Italiano (A10 – “que desperta em mim grande interesse”, cujo contacto com esta língua se estabeleceu através de familiares residentes em Itália).

Sobre o impacto que o contacto com as LEs teve na tomada de consciência da LM ou de outras LEs, as respostas não são muito esclarecedoras, o que me leva a concluir que, provavelmente, não houve grande impacto. Assim, encontram-se apenas algumas alusões, mas não explicitadas, sobre as semelhanças entre o Português e as línguas românicas enunciadas pelas estudantes (Francês, Espanhol e Italiano), sobretudo a nível lexical e fonológico (“palavras muito parecidas”, “percebi tudo”). Estes aspetos nomeados de uma forma vaga denotam uma falta de domínio da terminologia gramatical (da metalinguagem, na aceção de Jakobson, 1963). Existe, ainda, uma afirmação sobre a (grande) distância entre ao LP e o Inglês (“a nível verbal”), havendo a convicção de várias alunas de que as línguas mais próximas da LP são mais fáceis de aprender¹² e despertam maior interesse, e as mais ‘distantes’ (no caso, o Inglês, porventura por se tratar de uma língua germânica) são “mais difíceis”. De registar uma não resposta, e duas respostas que não contemplam o solicitado: em vez de responderem ao impacto das LEs sobre as LM e outras línguas, destacaram a importância de aprender línguas e a diversidade linguística como resposta à comunicação alargada entre pessoas.

Em termos globais, os comentários destas mestrandas são um pouco imprecisos e ‘ingénuos’ fugindo, por vezes, ao pedido, ou porque nunca pensaram verdadeiramente no assunto ou porque o assunto não as motiva. Denotam pouca sensibilização às questões da língua e da linguagem, o que é, de alguma maneira, inesperado, porque se trata de estudantes que, dentro de meses, serão futuras professoras de Português. Permaneceram no âmbito de uma consciência epilinguística, sem, aparentemente, terem desenvolvido uma maior consciencialização sobre o funcionamento da LP, processo que é, obviamente, evolutivo. Nos testemunhos analisados não se encontram registos escritos de estádios mais avançados de maturidade linguística, o que não impede que não existam. Levanta-se, então, um outro problema: a incapacidade destas alunas de saberem transferir conhecimentos e experiências linguísticas; são omitidas, por exemplo, as referências às aprendizagens formais, nas quais a reflexão sobre a língua é um dos objetivos da aula de línguas. Parafraseando Duarte e

¹² Pinto (2005) chegou a esta mesma conclusão relativamente à facilidade/dificuldade na aprendizagem das línguas.

Delgado-Martins, num artigo já antigo (1993), mas cujo título é elucidativo sobre a evolução da CL: “Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer Gramática”. As autoras partem do contexto não formal para o formal, e do conhecimento implícito e epilinguístico para o explícito e metalinguístico. As minhas expectativas seriam encontrar dados precisos neste estudo sobre o estágio ‘meta’.

Para além disso, o facto de nunca terem saído de si, do seu universo cultural e linguístico (dialetal, socioletal...) está espelhado nestas respostas. Há a exceção da mestrandia nascida em Angola que terá convivido com africanos na sua infância e nos primeiros anos de escolaridade, mas sem que tenha havido qualquer alusão a esses contactos, nem tão-pouco à existência de outras línguas em Angola. A auto-contração no Português, de uma única variedade, não conferiu uma distanciação em relação a si nem às línguas. Estas estudantes veem o outro e dizem apreciar as suas línguas, em suma, a diversidade linguística, mas a valorização da diversidade linguística, tal como é exposta nestes registos, situa-se mais no abstrato do que propriamente como acontecimento ou realidade. Para finalizar, as características destas respostas podem ainda advir do próprio perfil do curso frequentado (mas nem tudo é explicável pelo curso). Trata-se de um perfil que não especializa em nenhuma área, mas promove uma formação generalista (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões).

Em Ançã e Alegre (2003), com efeito, os participantes do estudo eram de cursos específicos de línguas (Português-Inglês e Inglês-Alemão), havendo alguns alunos bilingues. Talvez estes dois fatores tenham contribuído para uma maior sensibilidade às questões da CL e da CM. O contexto formal foi o privilegiado, tendo sido dada grande importância à gramática e à aprendizagem de LEs para o desenvolvimento da consciência sobre as línguas (LM, LEs) e do estabelecimento de pontes entre elas.

Depois do enquadramento teórico que apresentei nesta aula, no âmbito do módulo *Desenvolvimento da competência metalinguística e da consciência sobre a(s) língua(s)*, foram projetados em *powerpoint* às estudantes os resultados de vários estudos e, no final da aula, o de Ançã e Alegre (2003). Este último despertou alguma curiosidade, vários comentários e também pedidos de explicitação de alguns dados.

Considerações finais

Foi objetivo deste texto realçar a importância da capacidade de ‘reflexão e de controlo deliberado de objetos linguísticos’ em qualquer candidato a professor de Português. Afirmarei com Gombert e Colé (2000) que estamos perante uma questão de literacia. Essa capacidade de reflexão e de controlo implica a possibilidade de tornar opaca, na aceção de Cazden (1974), a língua ou certos aspetos/ certas formas.

Um outro tópico a destacar no pequeno estudo realizado, e que está ligado necessariamente ao anterior, é uma notória incapacidade dos sujeitos inquiridos em transferir conhecimentos linguísticos de uma situação para outra, de uma língua para outra, não sabendo, sobretudo, nomear em termos metalinguísticos os fenómenos da LP ou de outra língua. A abordagem *Language Awareness* é uma abertura desejável, que se pode adaptar às necessidades, ao estágio de desenvolvimento cognitivo e linguístico do público. Veja-se o estudo de Kearney e Ahn (2014), cujo foco é o *Engagement with language*, numa sensibilização às línguas para as primeiras idades. No entanto, para que o professor possa entrar dentro deste tipo de abordagem, para que o possa aplicar e, eventualmente, construir atividades metalinguísticas, é necessário, antes de mais, que tenha a capacidade de refletir sobre a sua LM, sobre o seu funcionamento nos vários domínios. Uma excelente formação em Linguística Portuguesa e em Linguística Geral torna-se imprescindível em qualquer modelo de formação de professores de Português.

Referências

- ANÇÃ, M.H. 2008. *Da Competência Metalinguística à Consciência Linguística: Conceitos e Pressupostos em Didática das Línguas. Lição de Síntese para efeitos de Provas de Agregação em Educação*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 45 p. [não publicada].
- ANÇÃ, M.H.; ALEGRE, T. 2003. A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24:31-39.
- BREIDBACH, S.; ELSNER, D.; YOUNG, A. (eds.). 2011. *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Socio-Educational Perspectives*. Frankfurt, Peter Lang, 281 p.
- CLARK, R.; IVANIC, I. 1991. Consciousness-raising about the writing process. In: C. JAMES; P. GARRETT (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman, p. 168-185.
- CAZDEN, C.B. 1974. Play and Metalinguistic Awareness: One Dimension on Language Experience. *Urban Review*, 1:28-39. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02223202>
- CULIOLI, A. 1968. La formalisation en linguistique. *Cahier pour l'analyse*, 9:106-117.
- DONMALL, G. 1991. Old problems and new solutions: LA Work in GCSE Foreign Language Classrooms. In: C. JAMES; P. GARRETT (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman, p. 107-122.
- DUARTE, I. 2008. *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa, Ministério da Educação.
- DUARTE, I.; DELGADO-MARTINS, M.R. 1993. Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer Gramática. In: M.F. SEQUEIRA (ed.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 9-16.
- FAIRCLOUGH, N. (ed.) 1992. *Critical Language Awareness*. London, Longman, 343 p.
- FREITAS, M.J.; ALVES, D.; COSTA, T. 2007. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. 1ª ed., Lisboa, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação, 87 p.
- GERALDI, J.W. 1991. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GOMBERT, J.-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF, 295 p.
- GOMBERT, J.-E. 1996. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*, 8:41-55.

- GOMBERT, J.-E.; COLÉ, P. 2000. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In: M. KAIL; M. FAYOL (eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, PUF, vol. 2, p.117-150.
- HAWKINS, E. 1996. [1984] *Awareness of language. An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press, 226 p.
- HAWKINS, E. 1992. La réflexion sur le langage comme *matière-point* dans le programme scolaire. *Repères*, 6:41-56.
- HUOT, D.; SCHMIDT, R. 1996. Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8:89-127.
- JAKOBSON, R. 1963. *Essais de Linguistique Générale*. Paris, Les Editions de Minuit, 260 p.
- JAMES, C.; GARRETT, P. 1991. The scope of Language Awareness. In: C. JAMES; P. GARRETT (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman, p. 3-23.
- KEARNEY, E.; AHN, S. 2014. Preschool world language learners' engagement with language: what are the possibilities? *Language Awareness*, 23(4):319-333.
<http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2013.804831>
- MACEDO, H. 1999. Língua e Literatura Nacionais. Namanocolo e eu. *Revista Camões*, 6:6-9.
- PINTO, S. 2005. *Imagens das línguas estrangeiras em alunos universitários portugueses*. Aveiro, Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 259 p.
- SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRA (SEF). 2010. Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2009. Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2009.pdf. Acesso em: 20/09/2010.
- SERVIÇOS DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRA (SEF). 2014. Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2013. Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf. Acesso em: 02/11/2014.
- SVALBERG, A.M.-L. 2007. Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching*, 40:287-308.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- SVALBERG, A.M.-L. 2009. Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4):242-258.
<http://dx.doi.org/10.1080/09658410903197264>
- SVALBERG, A.M.-L. 2012. Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45:376-388.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000079>
- TITONE, R. 1988. A crucial psycholinguistic prerequisite to reading-children's metalinguistics awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2):61-72.
- VAN LIER, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7(2&3):128-145.
<http://dx.doi.org/10.1080/09658419808667105>

Submetido: 25/11/2014

Aceito: 13/04/2015

Maria Helena Ançã

Universidade de Aveiro

Departamento de Educação, Campus de Santiago

3810-193, Aveiro, Portugal